

Lukas Bugiel

Damit wir uns richtig verstehen

Zur Analyse des Begriffs von ‚Musikkultur‘

Let us be Clear. On the Analysis of the Concept of ‘Music Culture’

In this paper, I will explain how analytic philosophy can contribute to answering the question of what we mean by ‘music culture’. I am going to outline the basic features of analytic philosophy and analyze a concept of ‘music culture’. Finally, I’ll discuss the resulting definition in the context of different definitions of ‘culture’.

Eine bekanntere, jüngere fachwissenschaftliche musikpädagogische Diskussion dreht sich um angemessene Begriffe des Ausdrucks ‚Kultur(en)‘. Sie dreht sich genauer um die Frage, ob dem (nach Reckwitz, 2000) sogenannten *bedeutungsorientierten* oder einem *praxeologischen* Verständnis des Ausdrucks der Vorzug zu geben ist: Sollen unter ‚Kulturen‘ „Prozesse der Bedeutungsgenerierung und -zuweisung in Bezug auf den gegenständlichen Inhalt von Urteilen oder konkreten Handlungen“ (Barth, 2008, S. 16¹) oder aber „handlungskonstitutive kollektive Sinnsysteme und Wissensordnungen (...), welche in den sozialen Praktiken verortet sind“ (Blanchard, 2019, S. 303) verstanden werden? Wie aber ließe sich diese Frage entscheiden und beantworten?

In meinem Beitrag² möchte ich für die Überzeugung argumentieren, dass sich diese Frage sozusagen ‚aus dem Lehnstuhl‘ beantworten ließe. Ich behaupte, durch eine Art und Weise des Philosophierens, nämlich des Philosophierens in analytischer Einstellung. Die Frage, ob diese Art und Weise des Philosophierens die einzige Möglichkeit ist oder sein kann, die Frage nach einem angemessenen Begriff von ‚Kultur‘ zu beantworten, lasse ich offen. Mir geht es nur darum, zu demonstrieren, inwiefern sie einen Beitrag zur Entscheidung in (dieser) begrifflichen Frage(n) darstellen kann.

1 Barth definiert ‚Kultur‘ in verschiedenen Texten wie zuletzt im *Handbuch Musikpädagogik* (vgl. Barth, 2018, S. 19) unterschiedlich. Ich bin mir nicht sicher, wie sich diese Definitionen zueinander verhalten und beziehe mich auf die wohl bekannteste aus ihrer Dissertation.

2 Ich danke Matthias Vogel und Verena Weidner für ihre hilfreichen Kommentare zu jeweils verschiedenen Versionen dieses Textes.

Dazu möchte ich (1.) einführend erläutern, was ein Philosophieren in analytischer Einstellung kennzeichnet. Anschließend werde ich (2.) dieses Philosophieren *en miniature* demonstrieren, indem ich einen Begriff von ‚Musikkultur‘ analysiere. Zum Schluss versuche ich (3.) zu klären, welche Rolle die daraus resultierende Analyse bzw. Definition und die sie ermöglichende Analyse-/Definitionspraxis in der Lösung des Problems nach einem angemessenen Begriff von ‚(Musik-)Kulturen‘ spielen kann.

1. Wörter in Anführungszeichen: Philosophieren in analytischer Einstellung

Die Praxis des Philosophierens in analytischer Einstellung ist im Kontext akademischer Philosophie nicht unbekannt. Sie ist derzeit vielmehr die dominante Strömung des Philosophierens an deutsch- und englischsprachigen Universitäten. Auch im Kontext musikpädagogischer Forschung kann man von ihr gehört haben, vor allem durch Matthias Flämig, der in seiner Dissertation (1998) und vielen Aufsätzen (z.B. 2003a, b) vorgeführt hat, wie ein Philosophieren in analytischer Einstellung zur Lösung musikpädagogisch relevanter Fragen beitragen kann. Im Anschluss an Flämig, der m.E. zahlreiche instruktive Beispiele dafür geliefert hat, wie man analytisch gut philosophiert, sollen meine einführenden Erläuterungen dazu dienen, das Vorgehen bei der Analyse von ‚Musikkultur‘ zu klären.

Ansgar Beckermann zufolge zeichnet sich ein Philosophieren in analytischer Einstellung dadurch aus, „begriffliche Implikationen und argumentative Zusammenhänge so klar wie möglich herauszuarbeiten“ (Beckermann, 2004, S. 7). Wie in vielen Formen des Philosophierens sind Begriffe und Argumente die Gegenstände des Erkenntnisinteresses.

Geht es dabei um Begriffe, geht es in erster Näherung um etwas, über das man sprechen kann, wenn man Wörter in Anführungszeichen setzt. Anführungszeichen können dazu dienen, kenntlich zu machen, dass sprachliche Ausdrücke nicht einfach verwendet werden, sondern über sie gesprochen wird. Daher kommt es in meinem Beitrag auf den Unterschied an, den es macht, wenn man z.B. schreibt, Tim ist einsilbig oder ‚Tim‘ ist einsilbig oder ‚Tim‘ ist ein männlicher Vorname: Man spricht dann entweder darüber, wie irgendein Tim (seinem Wesen nach) sein soll, darüber, aus wie vielen Lauteinheiten ein Lautzeichen besteht oder aber darüber, was ein Wort bedeutet und wofür man es kraft seiner Bedeutung gebraucht. Um Letzteres dreht es sich beim sprachanalytischen Philosophieren, wenn es um Begriffe geht, nämlich um die Bedeutung und den Gebrauch von Wörtern. Es sind dann gedankliche und nicht linguistische, zumindest nicht phonetische oder graphematische Einheiten, die interessieren.

Um die Untersuchung von Begriffen als gedanklichen Einheiten geht es beim Philosophieren in analytischer Einstellung, weil sie Mittel des Nachdenkens und z.B. die kleinsten Bestandteile von Argumenten sind. Es ist eine Grundüberzeugung analytisch Philosophierender, dass sich über Begriffe Klarheit zu verschaffen, helfen kann, philosophische Probleme besser zu verstehen oder lösen zu können: z.B., indem sich zeigen lässt, dass manche Probleme nur deshalb als Probleme erscheinen, weil sie von verworrenen Begriffen abhängen. Entsprechend war Philosophie für jemanden wie Ludwig Wittgenstein, der ein Philosophieren in analytischer Einstellung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts programmatisch vertreten hat, vor allem „ein Kampf gegen die Verhexung unsres Verstandes durch die Mittel unserer Sprache“ (Wittgenstein, 2003, § 109).

Das Ideal der Klarheit soll durch Untersuchungen des Sprachgebrauchs zur Geltung kommen. Deshalb wird analytische Philosophie zumeist einfach Sprachphilosophie genannt – wobei nicht alle Sprachphilosophie automatisch analytische Philosophie ist.³

Hinsichtlich der Frage, wie und auf Grundlage welcher Sprache dieses Philosophieren zur Klärung von Begriffen betrieben werden kann, gehen die Meinungen auseinander: Während Vertreter*innen der sog. *ordinary language philosophy*⁴ dies nur aufgrund und mittels der Alltagssprache für möglich halten, setzen Vertreter*innen der sog. *ideal language philosophy*⁵ Sprachen formaler Logiken als notwendige Mittel voraus. Der Großteil der Philosoph*innen, die gegenwärtig in analytischer Einstellung philosophieren, scheinen ein Philosophieren irgendwo zwischen den Polen einer *ordinary* und *ideal language philosophy* zu praktizieren.

Ich werde mich im Folgenden vor allem an einem Philosophieren aufgrund und mittels der gewöhnlichen Alltagssprache orientieren. Dies hat einerseits den Grund, dass die folgenden Analysen relativ voraussetzungslos verständlich sein sollen. Andererseits sind gerade Verständnisse alltagssprachlicher Wörter eine Voraussetzung musikpädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Fachbegriffe: Auf diese verlassen wir uns, wenn wir Fachbegriffe erläutern. Wir verlassen uns darauf, dass die Wörter der Erläuterungen nicht ihrerseits wieder erklärungsbedürftig sind. ‚Wir‘ sind hier diejenigen, die selbst kompetente Sprecher*innen der deutschen Alltags- und/oder ihrer Muttersprache sind und aufgrund dessen eine Ahnung davon haben, wie andere Sprachbenutzende bestimmte Wörter verstehen.

3 Zu alternativen Formen der (phänomenologischen oder (post-)strukturalistischen) Sprachphilosophie siehe Bertram (2021).

4 Bekannte Autoren dieser Art analytischen Philosophierens sind z.B. der späte Wittgenstein, Anscombe, Ryle, Grice, Strawson, Searle und viele andere. Einen Ein- und Überblick zur *ordinary language philosophy* gibt von Savign (1969).

5 Bekannte Autoren, die üblicherweise mit dieser Form analytischen Philosophierens in Verbindung gebracht werden, sind Frege, Russell, Carnap und der frühe Wittgenstein.

Insofern eine solche Abhängigkeit zwischen der Fach- und Alltagssprache besteht, scheint es naheliegend, sich über Begriffe in der Alltagssprache Klarheit zu verschaffen – alleine, um sich nicht lediglich von Ahnungen bezüglich ihres Verständnisses abhängig zu machen. Das stellt in Aussicht, besser einschätzen zu können, ob und wie sich der Fachgebrauch der Wörter auf dieses Alltagsverständnis bezieht und inwieweit er von diesem abhängen oder abweichen kann.

Begriffe und ihre Analyse sind neben Argumenten ein Gegenstand des analytischen Philosophierens. Ziel ist es, so klar wie möglich zu machen, was die gedankliche Einheit beim Gebrauch bestimmter Wörter in Anführungszeichen ist. Der Blick in ein Wörterbuch würde das Ideal der Klarheit, das analytischen Philosoph*innen vorschwebt, noch nicht erfüllen. Idealerweise führt nämlich eine Analyse eines Begriffs dazu, dass man im Ergebnis die Bestandteile kennt, die notwendig und bestenfalls hinreichend für den erfolgreichen Gebrauch sind. Wörterbücher hingegen geben zwar übliche Bedeutungen für Wörter an. Sie *argumentieren* aber nicht dafür, ob und warum es sich bei diesen Angaben der Bedeutung von Wörtern um Bedingungen für ihr Verständnis handelt.

Ob Begriffsanalysen das Ideal erfüllen, hinreichende Bedingungen für das Verständnis von Ausdrücken zu liefern, darüber herrschen in der Regel lebhafte Diskussionen. Mitunter ist diese Diskussionskultur, die zur Verfeinerung und Korrektur von Analysen beigetragen hat und beiträgt, ein Kennzeichen der Community analytischer Philosophie. Sie zeigt, weshalb analytisches Philosophieren zwar ‚im Lehnstuhl‘ möglich ist, im Elfenbeinturm aber nicht gelingen kann.

Beurteilen kann man die Angemessenheit und Klarheit solcher Analysen, wenn und weil man eine Alltags-, Umgangs- und/oder Muttersprache spricht und daher mit dem Gebrauch von Wörtern vertraut ist. Infolgedessen können kompetente Sprecher*innen der deutschen Alltagssprache relativ schnell einsehen, warum eine Analyse des Begriffs von ‚Gitarre‘ als *Gitarre* oder *Xylophon* nicht angemessen, weil uninformativ oder falsch ist, während eine Analyse von ‚Gitarre‘ als *Musikinstrument mit Saiten* besser, aber noch nicht hinreichend ist. Letzterem kann zustimmen, wer aufgrund seiner Kompetenz, die deutsche Alltagssprache zu gebrauchen, weiß, dass diese Analyse durch ihren *Inhalt* (der sog. Intension) auf einen größeren *Umfang* an etwas in der Welt (der sog. Extension) zutrifft, als mit dem Ausdruck ‚Gitarre‘ für gewöhnlich gemeint ist. Denn auch Mandolinen, Zithern, Hackbretter etc. sind *Musikinstrumente mit Saiten*. Die Analyse ist also bezüglich der Extension des Begriffs von ‚Gitarre‘ zu weit, während eine Angabe der Intension durch z.B. *Musikinstrument mit Stahlsaiten und totenkopfförmigen Intarsien* (viel) zu eng wäre und man sich bei einigen dieser Merkmalsangaben fragen wird, warum sie für ein allgemeines Verständnis von ‚Gitarre‘ überhaupt notwendig sein sollten.

Damit ist möglicherweise schon ein wesentliches Gütekriterium von Begriffsanalysen angedeutet: intensionale und extensionale *Adäquatheit*. Wann das der Fall ist, lässt sich klar bestimmen: Eine Begriffsanalyse ist genau dann adäquat, wenn das Analysans (das Ergebnis der Analyse) dieselbe Intension und

Extension wie das Analysandum (der zu analysierende sprachliche Ausdruck) im Kontext seines gewöhnlichen Gebrauchs besitzt. Ist dies der Fall, lässt sich das Analysans in konkreten Sätzen anstelle des Analysandums einsetzen, ohne dass sich die Bedeutungen bzw. Wahrheitsbedingungen der Sätze ändern. Intensionale und extensionale Adäquatheit ist schließlich das, was analytisch Philosophierende mit begrifflicher *Klarheit* beanspruchen. Es ist das, was kompetente Benutzende einer Alltagssprache bestimmten Ausdrücken an Bedeutung eines Ausdrucks unterstellen müssen, um ihn verstehen zu können.

Indem Begriffsanalysen darauf zielen, die für einen Ausdruck notwendigen, zusammengekommen hinreichenden und schließlich adäquaten Bedeutungskomponenten zu ermitteln, stellen sie eine bestimmte Definitionspraxis dar, aus der eine bestimmte Form von Definitionen resultiert. Es handelt sich um eine Praxis des Definierens entlang unserer intuitiven Verständnisse von alltäglich gebrauchten Wörtern. *Deskriptive Definitionen* sind von Definitionen zu unterscheiden, die ebenfalls übliche wissenschaftliche Praxis sind und den Inhalt eines sprachlichen Ausdrucks dadurch angeben, dass sie ihn einfach festlegen. Im Unterschied zu deskriptiven Definitionen lassen sich solche *stipulativen Definitionen* daher nicht hinsichtlich ihrer Beschreibung alltagssprachlichen Gebrauchs beurteilen, wobei allerdings nicht immer klar ist, mit welchem Ziel Autor*innen definieren.

Zur Ermittlung begrifflicher Merkmale im Kontext analytischen Philosophierens gibt es nicht so etwas wie *eine* Methode im Sinne eines schrittweisen Verfahrens, sondern viele Wege und Werkzeuge.⁶ Ein konkretes Vorgehen und Beispiel, wie man es machen kann, möchte ich im Folgenden vorstellen, indem ich eine Definition von ‚Musikkultur‘ entwickle. Dabei werde ich die Leser*innen dieses Textes häufig mit dem Pronomen ‚wir‘ adressieren. Das soll vor allem dazu auffordern, die Analysen aufgrund der eigenen Kompetenz, die deutsche Alltagssprache zu sprechen, zu beurteilen.

6 Siehe dazu die Einführungen von Rosenberg (2009), Tugendhat und Wolf (1986), Tetens (2004), Pfister (2013) aber auch Damschen und Schönecker (2013) und am Beispiel musikpädagogischer Fragestellungen und Texte Bugiel (2021a).

2. Von Analysen von ‚Kultur‘ und ‚Musik‘ zur Definition von ‚Musikkultur‘

„Culture“ schreibt der Literaturwissenschaftler Terry Eagleton in seiner gleichnamigen Einführung „is an exceptionally complex word“⁷ (Eagleton, 2016, S. 1). Das lässt sich auch für das deutsche Wort ‚Kultur‘ bestätigen. Zwar scheinen wir in alltäglicher Kommunikation mühelos mit ihm umgehen zu können. Die Aufforderung, die Bedeutung des Wortes anzugeben, würde aber einige u. a. aufgrund der Mehrdeutigkeit des Ausdrucks in Verlegenheit bringen.

Um ein erstes Licht in das Dunkel der Bedeutungen des Wortes ‚Kultur‘ zu bringen, möchte ich zuerst Gebrauchstypen des Wortes unterscheiden. Zu dieser Unterscheidung sollen einige Beispielsätze dienen, in denen das Wort in jeweils typischer Art Verwendung findet:

(S1) In meiner Klasse herrscht eine absolute Unkultur!

(S2) Kultur ist nicht systemrelevant.

(S3) Digitaltechnologien haben die Kultur der Kommunikation verändert.

Im Kontext dieser Sätze sind für kompetente Sprecher*innen der deutschen Alltagssprache die Bedeutungen und ihre Unterschiede wahrscheinlich auf den ersten Blick geläufig. In S1 wird ‚Kultur‘ als *eine Verhaltensnorm*, in S2 als *eine Gesamtheit von Veranstaltungen, die der Befriedigung ästhetischer und anderer Gelüste dienen*, und mit dem Ausdruck in S3 werden *Typen einer Reihe von Tätigkeiten*, hier der Kommunikation, angesprochen.

Ich werde mich im Weiteren auf einen Gebrauchstyp, nämlich den in S3, konzentrieren. Dies hat vor allem den Grund, dass es in fachwissenschaftlichen musikpädagogischen Diskussionen über ‚Kultur‘ in der Regel um *Typen einer Reihe von Tätigkeiten* und in diesem Sinne von *Praktiken* geht. Zumindest sind mir Diskussionen über ‚Kulturen‘ als Verhaltensnormen oder die damit angesprochene Gesamtheit von Veranstaltungen im Kontext wissenschaftlicher Musikpädagogik nicht bekannt.

Wenn ich mich in meiner Analyse auf diesen Ausdrucksgebrauch beziehe, geht es mir darum, die Bedingungen unseres intuitiven Verständnisses des Wortes in präzisierender Absicht zu ermitteln.

Dabei werde ich auf Ergebnisse einer Analyse von ‚Kultur‘ von Matthias Vogel (vgl. 2007) zurückgreifen, die ich in den Definitionen nahezu wortgleich⁸ übernehme. Was mir diese Analyse nur bedingt erspart, ist, die Bestandteile der

⁷ Eagletons Einführung bietet Analyseansätze von ‚culture‘.

⁸ Vogel nutzt für seine Analyse eine Peirce'sche Unterscheidung von Typen (Types) und Vorkommnissen, (Tokens), die ich nicht als bekannt voraussetze und daher umschreibe (vgl. dazu Vogel, 2007 und weiterführend Künne, 2007, S. 16–17). Seine Analyse von ‚Kultur‘ ist umfangreicher in der Angabe von Bedingungen und also differenzierter als die hier entwickelte.

folgenden Definitionen zu erläutern und für sie zu argumentieren. Das wird ein zentraler Bestandteil des weiteren analytischen Vorgehens bleiben, insofern die analytischen Einsichten auf den kritischen und mitdenkenden Nachvollzug meiner Erläuterungen angewiesen sind und nicht der Eindruck entstehen soll, etwas sei so oder anders, weil ein philosophischer Autor davon geschrieben hat.

Wenn wir den Gebrauch von ‚Kultur‘ als Ausdruck für *Typen* von gewohnheitsmäßig vollzogenen *Reihen von Tätigkeiten* und in diesem Sinne von *Praktiken* analysieren wollen – Praktiken, von denen wir nur einzelne Realisierungen erfahren, wie den alltäglichen Chat per Messenger, – dann fragt sich, welche *spezifischen* Praktiken damit gemeint sind. Denn mit den Praktiken ist ja nur ein Oberbegriff für ‚Kultur‘ gefunden. Und nicht alle Typen von Tätigkeitsreihen würden wir als ‚Kulturen‘ verstehen: so z.B. nicht eine typische Reihe von Darmtätigkeiten bzw. von biologischen Vorgängen. Hingegen fallen Reihen von Tätigkeiten z.B. des Essens oder Kochens unter den Begriff der ‚Kultur‘, weil sie Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Art und Weise der Verkostung oder der Art und Weise der Zubereitung von Gerichten aufweisen. Dass eine Reihe von Tätigkeiten hinsichtlich bestimmter Eigenschaften Gemeinsamkeiten aufweist oder sich ähnelt, war eine bisher implizite Voraussetzung, von Kulturen als *Typen* von Reihen von Tätigkeiten, von *Praktiken* sprechen zu können.

Dass sie diese Gemeinsamkeiten aufweisen, liegt daran, dass wir mit kulturellen Praktiken, wie z.B. denen bestimmten Essens, Kochens oder Kommunizierens solche Typen von Tätigkeitsreihen zu meinen scheinen, die durch *Tradierung* voneinander abhängen. Kulturelle Praktiken zeichnen sich für uns insbesondere dadurch aus, dass eine Reihe konkreter Tätigkeiten typischerweise so und nicht anders getan werden, und zwar nicht, weil es nicht anders möglich wäre, sondern weil sie durch ihre Vermittlung so und nicht anders getan werden. Dabei kann für uns völlig undurchsichtig sein, mit wem das für eine kulturelle Praktik spezifisch vermittelte So–und–nicht–anders–Tun einmal begonnen hat. Soweit lässt sich festhalten, dass das, was eine kulturelle Praktik als ‚Typ‘ einer Reihe konkreter Tätigkeiten qualifiziert, darin besteht, dass jede dieser konkreten Tätigkeiten (außer die erste) über eine *Tradierungsbeziehung* von vorangehenden Tätigkeiten abstammt (vgl. Vogel, 2007, 52).

Kulturen als tradierte Typen von Tätigkeitsreihen *können* eine geographische Nähe aufweisen, sie *können* einer Nation oder Ethnie oder auch Religion zugehören. Weder eine geographische Nähe noch eine nationale oder ethnische Zugehörigkeit sind für das Verständnis von Praktiken als Kulturen aber notwendig. Kulturen sind außerdem nicht notwendigerweise nur um *eine* Praktik zentriert, denn wir wissen als kompetente Gebrauchende des Ausdrucks ‚Kultur‘, dass z.B. Sushi-Essen, langsames Kochen oder Karatelerlernen eine heterogene Vielzahl von Typen von Einzeltätigkeiten ansprechen, die durch die jeweilige Tradierung zumindest mittelbar und/oder wie ein *Gewebe* z.B. in lokaler und/oder historischer Hinsicht miteinander verknüpft sein können. Im Fall, in dem die (komplexe) gewebeartige Verknüpfung *von Praktiken* im Vordergrund steht (z.B. in

der Rede von ‚Nationalkulturen‘ oder ‚politischen Kulturen‘), sprechen wir von ‚Kultur(en)‘ in einem weiten Sinne (vgl. dazu den ‚Holismus des Kulturellen‘ bei Vogel, 2007, S. 52–54). Ich werde mich weiter auf ‚Kultur(en)‘ im engen Sinne und damit auf Typen von Tätigkeitsreihen konzentrieren.

Was in diesem Zusammenhang ‚Tradierungsrelation‘ bedeutet, lässt sich noch etwas genauer erläutern und damit die bisherige Analyse noch verfeinern: Kulturen als tradierte Praktiken hängen wiederum von *Praktiken des Tradierens* und damit des *Lehrens* und *Lernens* ab (vgl. Vogel, 2007, S. 55). Bezieht man ein Lernen bereits im Kleinkindalter ein, komme ich zu folgendem vorläufigen Abschluss der Analyse von ‚Kultur‘:

Ein Typ einer Reihe konkreter Tätigkeiten oder eine Praktik ist eine ‚Kultur‘ genau dann,

„wenn die Fähigkeit von Individuen, die Praktik zu instantiieren (d.h. eine Reihe von Einzeltätigkeiten zu realisieren, L.B.), von anderen Individuen, welche die Praktik beherrschen und lehren, *imitativ* erlernt wird“ (Vogel, 2007, S. 59).

Angehörige einer Kultur sind in diesem Verständnis all diejenigen, die eine Praktik *mindestens* imitativ erlernt haben, und weil man durchaus mehrere Praktiken imitativ erlernt haben kann, kann und wird ein Individuum Angehöriger mehrerer Kulturen (im engen Sinne) sein. Im Falle von Musik lernen Kleinkinder z. B. dadurch, dass jemand vorsingt oder vorspielt, und die Kinder dies versuchen zu imitieren. Darauf, wie und was gelernt wird, nehmen die Erwachsenen oder älteren Kinder Einfluss, indem sie gelingende Imitationsversuche belohnen, misslingende Versuche sanktionieren.

Es ist schließlich dieses Imitationslernen, das schon Kinder mit Erfolgskriterien von Tätigkeiten und Tätigkeitsreihen mit *Standards* ausstattet. Über solche Standards verfügt bereits, wer ein Gefühl dafür hat, wann etwas, das wir als Musik spielen oder hören, falsch oder richtig klingt, selbst wenn man nicht in der Lage sein sollte, dies zu begründen.⁹ An dieser Stelle zeigt sich zumindest auch eine begriffliche Nähe zum Gebrauchstyp der ‚Kultur‘ als Verhaltensnorm (siehe S1), insofern die Rede von der ‚Unkultur‘ einen Verstoß gegen explizit sprachlich artikulierte, begründete Tätigkeitsstandards („Normen“) zu implizieren scheint.

Analysiert man im nächsten Schritt den Ausdruck ‚Musik‘, so kann man feststellen, dass sich in Hinblick auf Sätze wie „Der Ton macht die Musik!“, „Ich habe mir gestern eine Kiste neuer Musik gekauft“¹⁰ oder „Im Unterricht haben wir in die Musik die Zeichen für die Dynamik eingetragen“ zunächst wieder Gebrauchstypen des Ausdrucks ‚Musik‘ unterscheiden lassen: ‚Musik‘ bedeutet in diesen Sätzen entweder eine *Weise des Kommunizierens*, *Tonträger*, *Partituren* oder den

⁹ Vgl. weiterführend dazu den Zusammenhang von Tradierung und Macht bei Vogel (2007, S. 76–79).

¹⁰ Dieser Gebrauch von ‚Musik‘ scheint durch Sammler*innen von Vinylplatten und Kassetten noch nicht aus der Mode gekommen.

Vollzug einer Tätigkeit mit bestimmtem wahrnehmbaren Ergebnis. Letzteren Typ von ‚Musik machen/hören‘ als Vollzug einer Tätigkeit mit bestimmtem wahrnehmbaren Ergebnis (auch ‚Musizieren‘ oder ‚musikalische Tätigkeit‘) werde ich fokussieren. Ich habe mich für diesen Fokus entschieden, weil mir in vielen fachwissenschaftlichen musikpädagogischen Diskussionen über ‚Musik‘ das Interesse an Tätigkeiten, die für Schüler*innen und Lehrer*innen zu wahrnehmbaren Ergebnissen führen, im Vordergrund zu stehen scheint.

Wie in Bezug auf ‚Kultur‘ versuche ich auch im Folgenden die für das Verständnis solchen Redens über ‚Musik‘ notwendigen, im besten Fall hinreichenden Bedingungen erläuternd oder argumentativ zu entwickeln. Im Falle von ‚Musik‘ im Sinne einer Tätigkeit orientiere ich mich an Analysevorschlägen Andrew Kanas (2011).

Eine erste notwendige Bedingung, davon zu sprechen, ‚Musik zu machen‘ oder zu ‚musizieren‘, besteht darin, dass klangliche Ereignisse mit der Absicht produziert oder strukturiert werden, gehört zu werden (vgl. Kania, 2011, S. 8). Jemand, der uns erzählt, er*sie habe gestern seine Garage angestarrt und dann behauptet, er habe ‚Musik gemacht‘, würden wir schwerlich verstehen können, wahrscheinlich für einen komischen Kauz halten.

Wer uns allerdings erzählt, er*sie habe Ereignisse mit der Absicht produziert oder strukturiert, um gehört zu werden, könnte auch meinen, dass er eben eine Geschichte improvisiert oder vorgelesen, Tiergeräusche imitiert oder ihnen als solche gelauscht habe. Eine präzisierende zweite notwendige Bedingung für den erfolgreichen, weniger für Missverständnisse anfälligen Gebrauch des Ausdrucks ‚Musik machen‘ sehe ich darin, dass klangliche Ereignisse mit der Absicht produziert oder strukturiert werden, um bezüglich tonaler und/oder rhythmischer Eigenschaften gehört zu werden (vgl. Kania, 2011¹¹). Die klanglichen Ereignisse sollen also nur bezüglich tonaler Eigenschaften oder nur bezüglich rhythmischer Eigenschaften oder bezüglich tonaler und rhythmischer Eigenschaften gehört werden, wenn es darum geht ‚Musik zu machen‘. Was aber durch die Definition ausgeschlossen wird, ist, dass klangliche Ereignisse mit der Absicht produziert oder strukturiert werden, um *nur* als klangliche Ereignisse zu interessieren. Das mag ausreichen, wenn es darum ginge, zu klären, was es heißt ‚Geräuschkunst‘ oder ‚Klangkunst zu machen‘, aber nicht, wenn der Begriff ‚*musikalischer* Tätigkeit‘ differenziert analysiert werden soll.

Die bisherige Definition musikalischer Tätigkeit reicht auf den ersten Blick hin, zu erläutern, was es für uns bedeutet, musikalisch tätig zu sein. In dem Fall z. B., in welchem uns jemand mitteilt, er*sie würde beruflich klangliche Ereignisse mit der Absicht produzieren, bezüglich tonaler oder rhythmischer Eigenschaf-

11 Kanas Definition ist enger als die hier eingeführte: „Music is (1) sounds, (2) intentionally produced or organized, (3) to have at least one basic musical feature, such as pitch or rhythm“ (Kania, 2011, S. 10). Eine anspruchsvolle Alternative bietet Vogel (2021).

ten gehört zu werden, hielten wir diese Berufsbeschreibung vielleicht für etwas gestelzt, hätten aber keine Probleme zu verstehen, dass er*sie ‚Musik macht‘.

Bevor ich beide Analysen zu einer Definition von ‚Musikkultur‘ zusammenführe, will ich noch auf drei mögliche Einwände zu sprechen kommen: *Ein Einwand* könnte sein, dass die Notwendigkeit des Hörens in dieser Definition ‚Musik‘ als sinnesüberschreitendes Phänomen verkenne, das nie nur gehört wird (vgl. Bugiel, 2021b, S. 65). Dem würde ich entgegen, dass diese Definition zunächst nur den Anspruch erfüllen will, ein rudimentäres oder minimales Verständnis des alltagssprachlichen Gebrauchstyps musikalischer Tätigkeit zu entwickeln. Das erfordert nicht, die umfangreichen phänomenalen Qualitäten von Musik aufzuzählen. Meine Definition schließt sie deshalb als sinnvolle musikbezogene Aussagen nicht aus. Wo es aber nicht darum geht, dass klangliche Ereignisse produziert oder strukturiert werden, um bezüglich tonaler oder rhythmischer Eigenschaften gehört zu werden, haben wir größere Schwierigkeiten, diese als ‚Musik‘ verständlich zu machen. Deshalb ist eine Aufführung von Cages stillem Stück 4'33" nach wie vor nicht der paradigmatische Fall ‚musikalischer Tätigkeit‘ – eher der zu einer Performance geronnene Kommentar zu Bedingungen dessen, was wir aufgrund einer (westlichen?) Rezeptionsgeschichte als ‚Musik‘ verstehen.¹²

Ein *zweiter Einwand* kann sich darauf richten, dass es *tonale* und *rhythmische* Eigenschaften sein sollen, derentwillen klangliche Ereignisse gehört werden. Man könnte nämlich insofern Eurozentrismus unterstellen, als die Extension bzw. die Menge der Praktiken, auf die diese Definition durch die Bestimmung ihrer Bedeutungsmerkmale, ihrer Intension, zutrifft, *nur* mit der Menge sogenannter abendländischer Musik zusammenfällt. Inwieweit man diesen Einwand in Hinblick auf z.B. K-Pop, Kehlkopfgesang der Inuit oder Noise-Musik verteidigen kann, wird vor allem davon abhängen, wie man ‚Tonalität‘ und/oder ‚Rhythmus‘ definiert. Das überlasse ich aus Platzgründen der weiteren Diskussion.

Ein *dritter Einwand* könnte die Weite der Definition betreffen. Auch das Produzieren von Morse-Codes oder Formen experimenteller Sprachverwendung fallen darunter, insofern in beiden Fällen klangliche Ereignisse mit der Absicht (sprechend) produziert oder (wahrnehmend) strukturiert werden, um bezüglich rhythmischer Eigenschaften gehört zu werden. Die Definition wird dem Versuch einer Explikation unseres intuitiven Verständnisses von ‚Musik‘ als Tätigkeit also noch nicht vollends gerecht.¹³

Dennoch möchte ich an dieser Stelle ein Zwischenfazit ziehen und die beiden Analysen zu einer noch etwas spröde klingenden Definition von ‚Musikkultur‘ zusammenführen:

12 Vgl. dazu die Diskussion des ontologischen Status von 4'33" als Musikwerk bei Davies (1997), Kania (2010) und Dodd (2018).

13 Einen Vorschlag habe ich dazu an anderer Stelle gemacht (vgl. Bugiel, 2021b, S. 13). Zur Kritik dieser und vergleichbarer ‚Musik‘-Definitionen siehe Davies (2012).

‚Musikkultur‘ bezeichnet Typen einer Reihe konkreter Tätigkeiten oder Praktiken P genau dann, wenn (1) gilt, dass P mit der Absicht produziert oder strukturiert werden, bezüglich tonaler oder rhythmischer Eigenschaften gehört zu werden und wenn (2) gilt, dass Individuen die Fähigkeit, P zu realisieren, von anderen Individuen, welche P beherrschen und lehren, mindestens *imitativ* erlernen.

3. Welcher Begriff von ‚(Musik-)Kultur(en)‘ ist angemessen?

Wie versprochen möchte ich erläutern, wie diese Definition und die sie ermöglichende Analyse zur Beantwortung der Ausgangsfrage nach einem angemessenen Begriff von ‚(Musik-)Kultur‘ beitragen kann. Dazu diskutiere ich zunächst den bedeutungsorientierten und den praxeologischen Begriff von ‚Kultur‘.

Beide Begriffe stehen im Kontext einer Diskussion interkultureller Musikpädagogik über die Frage, wie mit vermeintlich fremden und eigenen Kulturen im Musikunterricht umzugehen sei bzw. inwiefern die Gegenüberstellung von fremder und eigener Kultur problematische eurozentristische, mitunter rassistische Sichtweisen auf bestimmte Kollektive (z. B. „Andere“, „Migrant*innen“, „Ausländer“) nahelegt, was wiederum reale Konsequenzen in der (ungleichen) Behandlung von Schüler*innen im Musikunterricht zeitigen kann. Vor diesem Hintergrund problematisieren Barth und Blanchard aus unterschiedlichen Gründen und mit unterschiedlicher Vehemenz einerseits *essentialistische* oder *ethnisch-holistische* und andererseits *normative* Begriffe von ‚Kultur‘. Damit würden Gruppen von Menschen auf ahistorische, invariante oder natürliche Eigenschaften, in diesem Sinne auf ‚Essenzen‘ festgelegt und dadurch ein Eigensinn von Individuen verkannt oder aber bestimmte Hierarchien in der Beurteilung von Praktiken und ihren Erzeugnissen legitimiert und zu ihrer generellen Abwertung oder Geringschätzung beigetragen (vgl. dazu die Problemstellungen in Barth, 2008, Blanchard, 2019). Beide Autor*innen betrachten *alternative* Begriffe von ‚Kultur‘ als Lösungen dieser Probleme.

Was in dieser Debatte bisher offenbar übersehen wurde, ist, dass aus der begründeten Ablehnung bestimmter Begriffe nicht schon die Gründe für den Gebrauch anderer Begriffe folgen. So erklären Barth und Blanchard nicht, inwiefern die jeweiligen und als Lösungen befundenen *bedeutungsorientierten* oder *praxeologischen* Begriffe von ‚Kultur‘ für sich genommen Angemessenheit beanspruchen könnten.

Rekurrieren könnte man hier auf die intensionale und extensionale Adäquatheit als einem Gütekriterium von Begriffsanalysen. Dieses Kriterium ist allerdings nur dann sinnvoller Maßstab, wenn die Definitionspraxis auf eine Beschreibung eines Sprachgebrauchs abzielt. Ob das so ist, wird weder bei Barth noch bei Blanchard klar.

Über die Adäquatheit hinaus gibt es weitere allgemeinere und übliche Gütekriterien von Definitionen wie *Klarheit* (im Sinne von Verständlichkeit), *Kürze*

und *Redundanz-* oder *Zirkelfreiheit*. Diese Kriterien sind Voraussetzungen gelingender Verständigung, insofern Begriffe zu weiten oder zu engen Umfangs, unklaren, mehrdeutigen, redundanten, zirkulären oder unnötig zu langen Inhalts zu Missverständnissen führen und/oder den Informationsfluss unterbrechen können.¹⁴

Im Fall des *bedeutungsorientierten* und *praxeologischen* Kulturbegriffs lässt sich zeigen, dass sie eine gelingende musikpädagogische Wissenschaftskommunikation auf die Probe stellen, weil sie mindestens vage oder unklar oder mehrdeutig oder redundant sind: Wenn, wie im einen Fall, ‚Kulturen‘ als „*Prozesse der Bedeutungszuweisung und -generierung in Bezug auf den gegenständlichen Inhalt von Urteilen oder konkreten Handlungen*“ (Barth, 2008, S. 16) verstanden werden, trifft der Ausdruck auch auf das zu, was ‚Semiose/Semiotisierung‘ oder auch ‚Kommunikation‘ genannt wird. Auch diese Ausdrücke stehen für Prozesse der Bedeutungszuweisung und -generierung, die sich auf Urteilsinhalte und konkrete Handlungen beziehen. Zur Frage, was ‚Kultur‘ von diesen Prozessen unterscheiden soll, macht Barth keine Angaben. Vage ist dieser Kulturbegriff, weil nicht deutlich wird, was unter ihn fällt und was nicht: Ist auch das Erfinden einer privaten Geheimsprache eine ‚Kultur‘, weil es sich dabei um einen Prozess der Bedeutungszuweisung und -generierung handelt? Und ist jeder (einzelne) Prozess der Bedeutungszuweisung und -generierung eine Kultur? Gibt es in diesem Sinne also so viele ‚Kulturen‘ wie es Menschen gibt, die solche Prozesse vollziehen können?

Im anderen Fall des Verständnisses von ‚Kulturen‘ als „*handlungskonstitutive kollektive Sinnsysteme und Wissensordnungen (...), welche in den sozialen Praktiken verortet sind*“ (Blanchard, 2019, S. 303), ist zwar eindeutiger, dass ‚Kulturen‘ Gruppen von Menschen betreffen sollen. Darüber hinaus ist von diesem Begriff nicht stärkere Klarheit (im Sinne von Verständlichkeit) zu erwarten. Zusätzlich irritiert dieser Begriff durch Redundanz und Mehrdeutigkeit. Dies liegt erstens daran, dass Blanchard nicht erläutert, wie wesentliche Bestandteile des Begriffs, etwa ‚*Wissensordnungen*‘ oder ‚*Sinnsysteme*‘, zu verstehen sind, er diese Ausdrücke zweitens synonym gebraucht und sich drittens einer metaphorischen oder uneigentlichen Redeweise bedient: ‚Kultur‘ im Sinne des praxeologischen Begriffs fasst Blanchard am Beispiel der ‚Kultur des klassischen Konzerts‘ als ein „*Wissen*“ zusammen, „*das mir anzeigt, was als Konzert zu verstehen ist, was ich in diesem wie tun kann und welches Handeln und Verhalten hier undenkbar ist*“ (Blanchard, 2019, S. 66). Im nächsten Satz spricht er plötzlich von diesem Wissen als einer ‚*Wissensordnung*‘ und wieder im nächsten von der Wissensordnung als ‚*Sinnsystem*‘:

14 Siehe dazu die Konversationsmaximen nach Grice (1993).

„Umgekehrt existiert diese Wissensordnung erst in meiner Handlung selbst. Indem ich mich also im Konzert auf eine bestimmte Weise verhalte, trage ich dazu bei, das Sinnsystem erst zu erstellen und zu konsolidieren. Jedes Handeln ist aus dieser Perspektive nur vor dem Hintergrund eines Sinnsystems möglich, das es allerdings selbst (mit-)erzeugt.“ (ebd.)

Was aber dieses komplexe Wissen als geordnetes oder als ein System qualifiziert, geht aus Blanchards Text nicht hervor, auch nicht warum er von „Wissensordnungen“ und „Sinnsystemen“ spricht, obwohl sie dasselbe bedeuteten und also keine unterschiedlichen Informationen zu liefern beanspruchen. Rätselhaft erscheint schließlich, wie zu verstehen ist, dass diese Wissensordnungen in Praktiken „verortet“ seien und sie „in subjektiven Handlungen existieren“. Wörtlich genommen hat ‚Wissen‘ keinen Ort, es ist eben kein konkreter, sondern ein abstrakter Gegenstand, von dem sich nicht sinnvoll sagen lässt, dass er ‚irgendwo‘ oder ‚in etwas existiert‘. Meint Blanchard mit der Rede von der Verortung der Wissensordnungen oder ihrer Existenz ‚in‘ den Handlungen so etwas wie ein (nicht notwendigerweise verbalisierbares) *praktisches Wissen* oder eine Kombination von Wissensformen als Resultat der Reflexion von Handlungsergebnissen, vielleicht ein *Erfahrungswissen*? Das sind spannende Fragen, aber dass sie sich in dieser grundlegenden Weise stellen, zeigt zunächst eine durch dieses Sprechen hervorgerufene Mehrdeutigkeit, die der grundsätzlichen Klarheit bzw. Verständlichkeit dieses Begriffs von ‚Kultur‘ im Wege steht.

Die benannten Mängel liefern Gründe, weshalb ich weder den bedeutungsorientierten noch den praxeologischen Begriff von ‚Kultur‘ für den Gebrauch in fachwissenschaftlichen musikpädagogischen Diskussionen empfehlen würde. Dadurch, dass sie nicht irgendwie spezifisch auf Musik oder auf so etwas wie Bildung, Lehren oder Lernen bezogen sind, könnte man außerdem fragen, warum sie gerade in dieser Diskussion eine Rolle spielen sollten.

Was schließlich aber einen Vergleich der Begriffe verunmöglicht, ist, dass sie nicht nur über Unterschiedliches (*Prozesse der Bedeutungszuweisung/-generierung* auf der einen, *Wissensordnungen* auf der anderen Seite) sprechen, sondern auf Unterschiedliches in der Welt zutreffen. Anders gesagt unterscheiden sie sich in ihrer Intension (in ihrem Inhalt) und damit auch in ihrer Extension (ihrem Umfang dessen, worauf sie sich beziehen). Das scheint mir in der bisherigen Diskussion interkultureller Musikpädagogik unterschlagen zu werden. Denn auch schon der erwähnte ethnisch-holistische und normative Begriff von ‚Kultur‘ nimmt nicht auf dasselbe, sondern in einem Fall auf menschliche Kollektive, in anderem Fall auf Wertvorstellungen (menschlicher Kollektive) Bezug. Es sind daher unterschiedliche Begriffe, die durch das gleiche Wort, nämlich ‚Kultur‘ ausgedrückt werden. Für diese Fälle von Begriffen von ‚Kultur‘ gilt wie für den bedeutungsorientierten und praxeologischen Begriff von ‚Kultur‘: Weil sie von Unterschiedlichem sprechen und auf Unterschiedliches in der Welt zutreffen,

lassen sie sich auch nicht gegeneinander tauschen bzw. der eine dem anderen vorziehen.

Um sich begriffliche Unterschiede klar vor Augen zu führen, ist es entscheidend, auf den Gebrauch von Wörtern in der (Fach oder Alltags-)Sprache zu achten. Hier kommt nun ein Vorteil der obigen Definition und der vorgestellten Definitionspraxis zum Tragen. Begriffsanalysen machen wie im Fall der gezeigten Analyse klar, um welchen Gebrauchstyp eines sprachlichen Ausdrucks es geht, um zunächst grundsätzliche Verwechslungen in *begrifflichen* Fragen zu vermeiden und nicht begriffliche Fragen mit Fragen sprachlichen Ausdrucks zu vermischen. Im Fall der vorläufigen Definition von ‚Musikkultur‘ ist schließlich auch zu erkennen, *wer* sie *wodurch* beurteilen und infolgedessen diskutieren und kritisieren kann: Es setzt (idealerweise) nicht mehr als die Vertrautheit mit dem Gebrauch der deutschen Alltagssprache voraus. Auf diese Weise kann diese Definition von ‚Musikkultur‘ dem Prinzip nach von jedem kompetenten Sprechenden der deutschen Alltagssprache hinsichtlich ihrer Adäquatheit beurteilt werden.

Im besten Fall führt die bisherige Definition Teilnehmer*innen der musikpädagogischen Diskussion von ‚Kultur‘ vor Augen, warum (Musik-)Kulturen überhaupt ein sinnvoller Gegenstand wissenschaftlicher musikpädagogischer Forschung sind: mindestens weil die Tradierung musikalischer Praktiken von Formen des schulischen und nicht schulischen, formellen und informellen Lehrens und Lernens abhängig sind und deren Untersuchung aus unterschiedlichsten Perspektiven als lohnenswert, weil auch für die Angehörigen der jeweiligen Musikkultur als erkenntnisförderlich erachtet werden kann.

Wenn es der Fall ist, dass die obige Definition vor Augen führt, was irgendwie bereits intuitiv klar war, wird sie und damit die Praxis des Philosophierens analytischer Einstellung der Aufgabe gerecht, eine erste Grundlage für ein, wenn nicht schon richtiges, zumindest besseres Verstehen geschaffen zu haben. Wieviel besser diese Grundlage noch sein könnte, hängt wiederum von weiteren Diskussionen ab. Zu diesen bieten die hier vor- und angestellten Überlegungen hoffentlich einige Anreize.

Was solche Analysen nicht zu leisten in der Lage sind, ist den Gebrauch eines Wortes in allen Kontexten zu allen Zeiten aufzufassen. Ein solcher Anspruch sei „töricht“, wie Sally Haslanger am Ende ihrer lesenswerten Analyse eines manchen Begriffen der ‚Kultur‘ nahestehenden Begriffs von ‚race‘ bemerkt (vgl. Haslanger, 2021, S. 125/126). Begriffsanalysen klären allenfalls einen bestimmten synchronen und kontextuellen Gebrauch von Wörtern, wobei die tatsächliche Reichweite des Gebrauchskontextes über empirische Untersuchungen zu ermitteln wäre.

Genauso töricht wie ein überzogener Anspruch der Leistung¹⁵ von Begriffsanalysen wäre aber auch, aufgrund der Schwierigkeiten, die eine Analyse eines Begriffs wie ‚Musikkultur‘ aufwirft, auf den grundsätzlichen Anspruch, möglichst

15 Zur Leistung von Begriffsanalysen vgl. Gottfried et al., 2017 und Nimtz, 2012.

klare Begriffe zu entwickeln, zu verzichten. Das würde es einer kritischen Diskussion schwerer machen, denn wie sollte man sinnvoll streiten, wenn nicht klar ist, worüber? Es kann nicht im Interesse einer wissenschaftlichen Diskussion sein, sich in vagen, impliziten oder unklaren Begriffen einzurichten. Zumindest wenn sie sich nicht im Kreise drehen oder gegen Kritik immunisieren möchte. Dann wäre es besser, dafür Sorge zu tragen, sich richtig zu verstehen. Das Philosophieren in analytischer Einstellung kann dafür eine Hilfe bieten.

Literatur

- Barth, D. (2018). Kulturbegriffe. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 24–31). Waxmann (utb).
- Barth, D. (2008). *Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik*. Wissner.
- Blanchard, O. (2019). *Hegemonie im Musikunterricht. Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität*. Waxmann.
- Beckermann, A. (2004). Einleitung. In P. Precht (Hrsg.). *Grundbegriffe der analytischen Philosophie* (S. 1–12). Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05070-0_1
- Bertram, G.W. (2021). *Sprachphilosophie zur Einführung*. Junius.
- Bugiel, L. (2021a). Einführung in philosophische musikpädagogische Forschung. In Erinnerung an Hermann-Josef Kaiser. *Diskussion Musikpädagogik* 91, 8–15.
- Bugiel, L. (2021b). *Musikalische Bildung als Transformationsprozess. Zur Grundlegung einer Theorie*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839454497>
- Damschen, G. & Schönecker, D. (2013). *Selbst philosophieren. Ein Methodenbuch*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110315691>
- Davis, S. (1997). John Cage's 4'33": Is it Music? *Australasian Journal of Philosophy*, 75 (4), 448–462. <https://doi.org/10.1080/00048409712348031>
- Davis, S. (2012). On Defining Music. *The Monist* 95/4, 535–555. <https://doi.org/10.5840/monist201295427>
- Dodd, J. (2018). What 4'33" Is. *Australasian Journal of Philosophy*, 96(4), 629–641. <https://doi.org/10.1080/00048402.2017.1408664>
- Eagleton, T. (2016) *Culture*. Yale University Press.
- Flämig, M. (1998). *Verstehen – Hören – Handeln. Dekonstruktion und Rekonstruktion der Begriffe*. Wißner.
- Flämig, M. (2003a). „Meine teuren Freunde, ich rat Euch drum, zuerst Collegium sprach-analyticum“. Vier grammatische Etüden. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 1–16. http://www.zfkm.org/03-flaemig_a.pdf
- Flämig, M. (2003b). Aufbauender Musikunterricht und konstruktive (analytische) Begründung. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 1–16. Verfügbar unter: http://www.zfkm.org/03-flaemig_a.pdf
- Grice, P. (1993). Logik und Konversation. In G. Meggle (Hrsg.), *Handlung, Kommunikation, Bedeutung* (S. 243–265). Suhrkamp.
- Gottfried, G., Horvath, J., Schamberger, C. & Vogelmann, F. (2017). Was leistet die Begriffsanalyse? *Information Philosophie*, 2, 36–44.

- Haslanger, S. (2021). Eine sozialkonstruktivistische Analyse von race. In K. Lepold & M. M. Mateo (Hrsg.), *Critical Philosophy of Race. Ein Reader* (S. 107–128). Suhrkamp.
- Kania, A. (2011). Definition. In G. Theodore & A. Kania (Hrsg.), *The Routledge Companion to Philosophy and Music* (S. 3–13). Routledge.
- Künne, W. (2007). *Abstrakte Gegenstände. Semantik und Ontologie* (2. Aufl.). Klostermann.
- Nimtz, C. (2012). Begriffsanalyse heute. *Zeitschrift für philosophische Forschung*, 66(2), 218–247. <https://doi.org/10.3196/004433012800847736>
- Pfister, J. (2013). *Werkzeuge des Philosophierens*. Reclam.
- Reckwitz, A. (2000). *Die Transformation der Kulturtheorie. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Velbrück Wissenschaft.
- Rosenberg, J. (2009). *Philosophieren. Ein Handbuch für Anfänger*. Klostermann. <https://doi.org/10.5771/9783465140696>
- Tetens, H. (2004). *Philosophisches Argumentieren: eine Einführung*. C. H. Beck.
- Tugendhat, E. & Wolf, U. (1986). *Logisch-semantische Propädeutik*. Reclam.
- Vogel, M. (2007). Geist, Kultur, Medien – Überlegungen zu einem nicht-essentialistischen Kulturbegriff. In S. Dietz & T. Skrandies (Hrsg.), *Mediale Markierungen. Studien zur Anatomie medienkultureller Praktiken* (S. 45–82). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839404829-002>
- Vogel, M. (2021). Musikverstehen verstehen. Überlegungen zur Musikphilosophie. In W. Fuhrmann & C. S. Mahnkopf (Hrsg.), *Perspektiven der Musikphilosophie* (S. 105–119). Suhrkamp.
- Von Savigny, E. (1969). *Philosophie der normalen Sprache. Eine kritische Einführung in die ordinary language philosophy*. Suhrkamp.
- Wittgenstein, L. (2003) *Philosophische Untersuchungen*. Suhrkamp.

Lukas Bugiel
 Universität zu Köln
 Humanwissenschaftliche Fakultät
 Department Kunst und Musik / Fach Musik
 Gronewaldstr. 2
 50931 Köln
 lbugiel@uni-koeln.de